

**ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO
TRABALHO COM RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ORAL DEBATE
REGRADO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE LAGO DA
PEDRA**

**WRITING IN THE CLASSROOM: AN INTERVENTION PROPOSAL FROM WORK WITH
RETEXTUALIZATION OF THE ORAL TEXTUAL GENRE REGULATED DEBATE IN THE
9TH YEAR OF ELEMENTARY EDUCATION AT A SCHOOL IN LAGO DA PEDRA**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-070>

Everlly Karollynne da Costa Sousa

Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Faculdade de Minas)

E-mail: everllycosta02@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3076669418430430>

Jardinara Santos Silva

Especialista em Língua Portuguesa, Literatura e Artes (Faculdade de Minas)

E-mail: santosjardinara@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7151623931760670>

Resumo

Este estudo se trata de uma pesquisa aplicada que objetiva evidenciar a relevância do ensino-aprendizagem da escrita e da oralidade para o desenvolvimento linguístico efetivo do aluno do ensino fundamental - anos finais. Além disso, busca-se demonstrar as possibilidades de trabalho de desenvolvimento da argumentação por meio da articulação de um gênero textual oral e um gênero textual escrito, a partir de uma proposta de intervenção para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Lago da Pedra - MA. Para isso, utiliza-se a pesquisa bibliográfica e exploratória de caráter descritiva, através da qual analisa-se qualitativamente os resultados alcançados ao longo da pesquisa. Desse modo, verificamos que a retextualização constitui um método efetivo para o trabalho com gêneros textuais orais e escritos argumentativos em sala de aula, pois abrange processos cognitivos e linguísticos que demandam organização estrutural prévia. Logo, a articulação do gênero debate regrado e do texto dissertativo-argumentativo, através da retextualização, confere ao sujeito o poder de transformar um discurso em outro, percebendo suas diferenças, como a estrutura, e as semelhanças, como a argumentação, adequando, desse modo, seu discurso a diferentes contextos comunicativos, sobretudo na escola.

Palavras-chave: Escrita; Oralidade; Retextualização.

Abstract

This study is applied research that aims to highlight the relevance of teaching and learning writing and speaking for the effective linguistic development of elementary school students - final years. Furthermore, we seek to demonstrate the possibilities of developing argumentation work through the articulation of an oral textual genre and a written textual genre, based on an intervention proposal for students in the 9th year of Elementary School at a public school in Lago da Pedra - MA. For this, bibliographical and exploratory research of a descriptive nature is used, through which the results achieved throughout the research are qualitatively analyzed. In this way, we verified that retextualization constitutes an effective method for working with oral and written argumentative textual genres in the classroom, as it encompasses cognitive and linguistic processes that require prior structural organization. Therefore, the articulation of the regulated debate genre and the dissertation-argumentative text, through retextualization, gives the subject the power to transform one discourse into another, perceiving their differences, such as structure, and similarities, such as argumentation, thus adapting their discourse to different communicative contexts, especially at school.

Keywords: Orality; Retextualization; Writing.

1 INTRODUÇÃO

Os gêneros orais e escritos configuram-se como instrumentos de suma importância para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, visto que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se fazem presentes nas atividades cotidianas dos educandos (Schneuwly; Dolz, 2011). Sob essa perspectiva, a disciplina de Língua Portuguesa tenta abarcar, pelo menos em teoria, em seu ensino, práticas orais em sala de aula, não servindo apenas como suporte para a escrita, mas como alvo de ensino e aprendizagem.

Devido ao foco que é direcionado à língua escrita, ocorre uma supervalorização desta em detrimento da oral, pois aquela é vista como instituição sistematizada, e esta como caótica e impassível de organização (Magalhães, 2005). A oralidade, como modalidade da língua, está presente em todos os contextos sociais, sendo imprescindível seu estudo em sala de aula, de forma que os alunos compreendam como ela acontece e como é influenciada por diversos fatores, como a interação entre os falantes no processo comunicativo e suas escolhas.

Nessa perspectiva, o ensino da oralidade é uma preocupação crescente para o campo educacional, visto que para que esse ensino ocorra, os professores precisam engendrar estratégias adequadas que sigam as diretrizes de documentos oficiais (Alfaiate, 2012), além de estar em contato com saberes produzidos continuamente sobre a temática. Sabe-se que há um consenso na estrutura educacional contemporânea sobre

a importância do desenvolvimento de atividades que visem práticas orais como objeto de estudo, contudo, isso ainda se encontra distante da realidade das salas de aula.

Nesse viés, busca-se respostas para a seguinte problemática: *Como a articulação entre o gênero oral debate regrado e o gênero escrito texto dissertativo-argumentativo pode auxiliar no desenvolvimento da oralidade e na capacidade de argumentação de alunos do 9º da escola U. I. Profª. Josefa Agostinho Pereira?* Em vista disso, o objetivo central desta pesquisa é desenvolver uma proposta de ensino a partir do trabalho com o gênero oral debate regrado e o texto dissertativo-argumentativo, com base no processo de retextualização (Marcuschi, 2000), visando o desenvolvimento da prática educativa da oralidade e o auxílio no desenvolvimento da capacidade de argumentação de alunos do 9º ano da escola Unidade Integrada Profª. Josefa Agostinho Pereira.

Para isso elenca-se os seguintes objetivos específicos: a) discutir a escrita e a oralidade e sua relevância dentro da educação; b) conceitualizar o processo de retextualização proposto por Marcuschi (2000); c) demonstrar as possibilidades de trabalho de desenvolvimento da argumentação por meio da articulação de um gênero textual oral e um gênero textual escrito a partir de uma proposta de intervenção para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da escola U. I. Profª. Josefa Agostinho Pereira e; d) analisar o desenvolvimento das capacidades de argumentação dos estudantes, cuja expressão se dá através do uso de recursos argumentativos e operadores linguísticos nas produções textuais realizadas pelos alunos.

Dado que o trabalho com a oralidade dentro da sala de aula ainda é um entrave em grande parte das escolas brasileiras, buscamos aqui contribuir para a solução das dificuldades sociais advindas da linguagem, no que concerne à escrita e à oralidade, nessa turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Logo, esta proposta está centrada na área de estudo da Linguística Textual. Em vista disso, para fundamentar este trabalho, foi realizada a leitura de autores, como Marcuschi (2010), Magda Soares (2010), Dolz e Schneuwly (2011), Catarin, Bertucci e Almeida (2016), Silva (2015), Koch (2011) Magalhães (2005) e Crescitelli e Reis (2018) etc., os quais lançam mão de investigar e compreender as questões relativas ao trabalho com texto e o ensino, englobando assim questões de escrita, oralidade e gêneros textuais.

Desse modo, para a elaboração deste estudo, utiliza-se a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa, a qual “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p. 38). Nesse sentido, fez-se a leitura de livros, capítulos de livros, artigos e trabalhos acadêmicos de outra natureza, que discorrem acerca da oralidade e do trabalho com ela em sala de aula. Visto que este estudo visa aplicar uma proposta interventiva em sala de aula, vale-se da pesquisa-ação, a qual tem como foco a transformação da realidade e, por isso, demanda a participação dos membros do social para que a mudança aconteça.

Sob esse viés, os gêneros escolhidos foram o *debate regrado* e o *texto dissertativo-argumentativo* para serem discutidos e postos em prática, de modo a desenvolver estratégias argumentativas (tendo em

vista a função e a vinculação dos gêneros) por parte dos sujeitos alvos da pesquisa. Dessa maneira, a retextualização (Marcuschi, 2010) orientará, neste estudo, a compreensão e a análise de aspectos argumentativos, agindo, assim, de forma direta em sala de aula, transformando as vivências comunicativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, possibilitando seu desenvolvimento no que se refere às habilidades linguísticas necessárias à sua inserção nas diversas atividades sociais que possuem a linguagem verbal como ponto central.

No que tange à prática docente, este estudo poderá fornecer possibilidades de ensino, principalmente em relação ao trabalho com a oralidade e a sua formalização como objeto de ensino-aprendizagem, uma vez que os gêneros textuais orais não são tão trabalhados quando comparados aos gêneros textuais escritos. Nesse sentido, procura-se articular os gêneros debate regrado e texto dissertativo-argumentativo como forma de desenvolver conhecimentos relativos tanto a um quanto ao outro e, principalmente, trazer a argumentação como um ponto comum aos dois gêneros.

Ademais, esta proposta de intervenção justifica-se, na medida em que procura apresentar um aparato teórico para as futuras pesquisas acadêmicas que procurem se debruçar sobre a importância da produção de textos orais, bem como busquem evidenciar a relação desses com os gêneros escritos. Assim, a proposta visa apresentar possibilidades de trabalho com a língua materna para o meio educacional, destacando novas perspectivas de ensino e diferentes maneiras de utilizar a linguagem oral e escrita nas interações sociais.

1.1 LETRAMENTO E ORALIDADE

Magda Soares em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2010) traz uma série de definições para *letramentos* e apresenta discussões acerca da temática dentro do ensino-aprendizagem. A autora também diferencia a alfabetização de *letramentos*: enquanto aquela se refere ao ato de ensinar/aprender a ler e escrever, esta constitui o estado de praticar o ler e o escrever como práticas sociais (Soares, 2010). Desse modo, a alfabetização se configura como o puro ato de decodificar os signos da língua, e o *letramento*, como o uso dessa habilidade nos contextos socioculturais nos quais o sujeito está inserido e se percebe como ser social.

A pesquisadora pontua também que a origem do termo *letramentos* está relacionada com uma palavra advinda do inglês: *literacy*, a qual se refere ao estado ou condição de quem sabe utilizar as habilidades de escrita e leitura dentro dos diversos contextos sociais, culturais e econômicos. Segundo a autora, esse termo serviu para que se concebesse a palavra *letramento* (traduzida de forma literal do inglês *literacy* para o português) para designar a condição ou estado que um grupo de indivíduos apresenta ao se apropriar da leitura e da escrita.

Ainda de acordo com a autora, não havia uma preocupação em conceber uma palavra oposta à *analfabetismo*, pois não havia espaço para pensar esta outra realidade, a de saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais, surgindo assim *letramento*, termo mais corrente que *alfabetismo*, dado que este, de qualquer forma, não consegue suprir semanticamente toda a conjuntura envolvida no uso do ler e do escrever. O mesmo também ocorreu dentro da língua inglesa, na qual a palavra *illiteracy* foi utilizada muito antes que sua palavra oposta, *literacy*. E ao passo que passaram a utilizar essa nova palavra, fica evidente que as novas demandas sociais de leitura e escrita foram as responsáveis pela mudança.

Devemos destacar também que *letramento* não é o mesmo que *habilidade*, “embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo)” (Kleiman, 2010, p. 16), ou seja, não é algo que se possa ser ensinado, o aluno possui, de imediato, o letramento no que diz respeito àquilo que permeia suas vivências culturais e sociais. Contudo, é no momento de sua escolarização que ele poderá desenvolver, de forma formal, um conjunto de habilidades que são pertinentes a sua participação e integração em práticas sociais que demandam determinadas atitudes letradas.

Outro ponto importante acerca dos *letramentos* dentro da escolarização, é o fato de que é durante esse período que ocorrem a avaliação e a medição dos letramentos. De acordo com Soares (2010), dentro da escola, o letramento é um “processo” que pode ser avaliado pelas escolas de forma continuada, como um percurso de desenvolvimento de habilidades, as quais serão avaliadas e medidas progressivamente, o que poderia evitar a imprecisão de determinar um aluno como letrado ou iletrado conforme somente um ponto desse percurso.

Mas como a oralidade está envolvida com a questão dos letramentos? Dado à ausência de diálogos e reflexões sobre a oralidade em sala de aula, “muitos alunos demonstram dificuldade para escrever e reproduzem a língua oral nas tarefas de produção de textos. Eles escrevem como falam” (Carvalho, 2010, p. 2). A repetição em textos escritos de construções utilizadas na língua falada impossibilita que o aluno desenvolva suas habilidades cognitivas, não conseguindo atender às demandas sociais que circundam a escrita.

Kleiman (2010, p. 43) pontua que as “práticas sociais de linguagem são híbridas”, e, por conseguinte, há uma relação de *continuidade* entre a oralidade e os letramentos, visto que vivemos dentro de uma sociedade que utiliza diversas formas de linguagem para comunicar e interagir no seio social. Isso rompe com a tendência tradicionalista que analisa a língua a partir de uma perspectiva dicotômica, a qual aponta a escrita e a fala como dois extremos opostos, dotados de características próprias (Marcuschi, 2010), negligenciando os diálogos constantes que ocorrem entre elas.

Nesse sentido, o professor precisa desenvolver atividades em que seus alunos percebam as diferenças existentes entre a produção de um texto escrito e a de um texto oral, bem como compreendam

que tanto textos escritos quanto falados são constituídos por gêneros discursivos que influenciam a construção e recepção desses textos. Acerca disso, surge a seguinte indagação: como construir atividades em que os alunos percebam a oralidade, leitura e escrita a partir de práticas sociais?

De acordo com Magda Soares (2010, p. 58): “o nível de *letramento* de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas”. É preciso que haja, pois, *condições para o letramento*. Sob esse ponto de vista, a escola como instituição formadora tem o papel de criar essas condições para que ocorra o letramento, uma vez que, os sujeitos aprendem os códigos, a mecânica, porém não sabem utilizá-los em seu cotidiano.

Conforme apresentado por Magda Soares (2010), a primeira condição diz respeito à escolarização real e efetiva dos sujeitos. Diante disso, observamos que o ensino na escola se configura como sistemático, ou seja, os conteúdos obedecem a uma sequência, e os alunos são classificados de acordo com os seus rendimentos. Logo, ao assumir essa concepção, a instituição escolar contribui para que os alunos não consigam ter domínio sobre as práticas de letramento, uma vez que não basta só saber ler e escrever, é necessário que o aluno interprete e saiba aplicar isso em seu contexto social.

A segunda consiste na disponibilidade de materiais de leitura para os alunos, visto que em países subdesenvolvidos, conforme a pesquisadora, os sujeitos são alfabetizados, mas não são fornecidas as condições para ler e escrever (Soares, 2010). Dessa maneira, vemos que a falta de recursos didáticos disponíveis nas escolas, como por exemplo, bibliotecas, materiais impressos e livros, internet e espaços destinados ao estudo e à pesquisa impede que os alunos tenham acesso às práticas de letramento.

A partir disso, surge outra questão: qual seria a função da escola no ensino de língua materna? Ela está encarregada de ensinar aos alunos técnicas de produção de textos escritos e orais, fornecendo mecanismos que possibilitem condições para o letramento efetivo. Posto isso, a escola e o professor devem assumir a tarefa de ensinar um ensino integral, possibilitando ao aluno desenvolver sua capacidade comunicativa tanto na modalidade escrita como na oral.

1.2 GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADE

Dolz e Schneuwly, no livro *Gêneros orais e escritos na escola* (2011), partem da tese de que o gênero é um *instrumento*, e para fundamentar essa tese, os autores tomam duas considerações: a concepção interacionista e a de Rabardel. Na primeira, as atividades humanas se organizam de maneira tripolar, isto é, “os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir” (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 21).

Levando isso em consideração, a concepção interacionista defende, portanto, que o instrumento (o gênero) age determinando e transformando os comportamentos, servindo de modelo a ser seguido nas situações comunicativas. Na concepção de Rabardel, o instrumento pode ser concebido de duas maneiras: o produto material existente fora do sujeito, que materializa as operações que determinam as finalidades do instrumento; a segunda – a do sujeito –, configura os esquemas de utilização do objeto “que articulam suas possibilidades às situações de ação” (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 22).

Desse modo, Dolz e Schneuwly baseiam sua tese na ideia de que instrumento é um objeto socialmente criado e estabelecido, o qual dá às atividades do sujeito forma, influenciando sua maneira de se comportar em uma dada situação. Além disso, para que esse instrumento cumpra seu papel de mediador nas atividades, é necessário que ele seja apropriado pelo sujeito que determina suas finalidades de utilização.

A partir disso, surge a questão: qual seria o conceito de gênero? Conforme Dolz e Schneuwly (2011), os gêneros são formas relativamente estáveis materializadas nos enunciados em situações de comunicação, que permitem a estabilização de aspectos formais e rituais das práticas de linguagem. Assim, o gênero funciona como um modelo convencionalmente construído pelos sujeitos de uma sociedade para possibilitar a comunicação, dado que sem esse modelo as situações comunicativas e interacionais não se concretizariam e não seriam inteligíveis. Ademais, os autores tomam três dimensões consideradas essenciais para definir o que seria o gênero:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 64).

Os três pontos destacam que o gênero compõe formas que se posicionam de forma independente às variações que constituem as práticas de linguagem, destacando aspectos consistentes presentes nelas. Dessa forma, os diversos textos, orais e escritos, enquadram-se dentro de gêneros específicos determinados a partir de traços considerados comuns entre esses textos e sua função sociocomunicativa.

Koch e Elias (2005, p. 56) também partem desse mesmo princípio. Bebendo da fonte Bakhtiana, as autoras definem os gêneros como um conjunto de enunciados estabilizados e constituídos de aspectos como conteúdo, composição e estilo. Desse modo, os gêneros funcionam como formas de estruturação padronizadas, constituídos de práticas sociais, responsáveis pelas ações comunicativas dos sujeitos.

Não podemos esquecer de mencionar os gêneros primários e secundários colocados por Dolz e Schneuwly. Os gêneros primários, conforme os teóricos, são “de nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem” (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 27). Dessa maneira, eles

possibilitam à criança o pleno desenvolvimento cognitivo e o domínio das práticas interacionais necessárias para a aprendizagem e confrontar situações cotidianas de seu contexto social. No que se refere aos gêneros secundários, os teóricos apontam que:

Sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 29).

Sendo assim, o sujeito não entra em contato com os gêneros secundários por meio de seu cotidiano ou de motivações pessoais, mas por intermédio de dimensões complexas. Contudo, os gêneros secundários não rompem relações totalmente com os primários, visto que aquele necessita destes para se desenvolver, transformando-os. Logo, tanto um quanto o outro contribuem para o desenvolvimento linguístico do indivíduo que se encontra presente em situações verbais, auxiliando operações linguísticas mais articuladas e previamente pensadas.

1.3 RETEXTUALIZAÇÃO: DO TEXTO FALADO PARA O TEXTO ESCRITO

Marcuschi (2010, p. 46) define retextualização como “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”. À vista disso, esse processo compreende mecanismos de transformação e adequação do novo texto a ser produzido, sem, no entanto, fugir da ideia principal do texto fonte, bem como não se caracteriza como uma mera transcrição do discurso.

Propomos, neste trabalho, a ideia de que, assim como a escrita, a língua falada é um sistema coeso, dotado de organização e características específicas, e que, dessa forma, ao passarmos um texto falado para o escrito, não estamos desmerecendo ou tirando a importância de um ou outro, dado que as duas formas de utilização da língua contribuem para o desenvolvimento comunicativo dos sujeitos sociais, como defende Marcuschi (2010):

Fique claro, desde já, que o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada (p. 47).

O autor pontua também que processos de retextualização acontecem com bastante frequência em nosso dia a dia, “é o caso quando repassamos a alguém o que nos foi informado por outrem” (Marcuschi, 2010, p. 47). Ora, para repassarmos uma informação a alguém, é necessário que compreendamos os sentidos

estabelecidos no discurso e inferir o que se deseja transmitir durante o processo comunicativo. Nesse sentido, o teórico frisa que um dos passos para retextualizar um texto é compreender o que foi dito:

Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão* (Marcuschi, 2010, p. 47).

Diante disso, o autor discute que retextualizar exige que o interlocutor articule ações mentais complexas, as quais interferem na recepção e associação de ideias centrais do texto que serão transformadas posteriormente em um novo texto, e, por isso, requer conhecimentos textuais, sintáticos, vocabulares, semânticos e de gênero, de modo que essa nova produção cumpra seus efeitos sociocomunicacionais.

Além disso, Marcuschi (2010) apresenta operações necessárias para que se possa retextualizar um texto, das quais discutiremos primeiramente a *transcrição e transcodificação*. O pesquisador diferencia os procedimentos utilizados na transcrição e na retextualização da seguinte maneira:

As mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial, no caso da linguagem (p. 49).

Como destacamos anteriormente nesta seção, a retextualização utiliza mecanismos que influenciam o discurso de maneira complexa para adequar o novo texto produzido a sua nova modalidade, ao contrário do ocorre na transcrição, que resulta da decodificação dos signos fonéticos para os gráficos (no caso do texto falado para o escrito), sendo, pois, uma *transcodificação*, uma etapa da retextualização, mas não seu produto final (Marcuschi, 2010).

Outro aspecto considerado pelo teórico é a existência de um fator onipresente dentro da atividade de transcrição: a compreensão do texto. Dessa maneira, ao transcrever um texto, algumas modificações são feitas, apesar de tentar manter um padrão fiel ao texto-fonte, pois “a transcrição é uma espécie de **adaptação** e, neste procedimento, ocorrem perdas, pois sempre haverá algo que escapa ou que muda” (Marcuschi, 2010, p. 52, grifos nossos).

Falemos agora das observações de Marcuschi (2010) sobre as análises de estudos acerca dos processos de transformação de textos feitos no final do século XX. Tais estudos revelaram a importância, não somente da questão da modalidade do texto – monólogo ou diálogo, mas também seu contexto de produção, o que leva o autor do novo texto a considerar, por exemplo, as diferenças linguísticas, estrutura narrativa visível, mudança na perspectiva e o obscurecimento na discussão das fontes (Marcuschi, 2010).

A partir disso, abrem-se caminhos para discutir acerca do fluxo dos processos de retextualização (Marcuschi, 2010), o qual “vai da produção oral original (**texto base**) até a produção escrita (**texto final**)”

(p. 73, grifos nossos). Entre esses dois textos ocorrem dois processos: a simples transcrição (transcodificação) e a retextualização, que corresponde a uma etapa mais complexa e envolve perdas e adaptações, que interferem em maior ou menor grau na linguagem e no conteúdo do produto final.

Para encerrar este subitem, apresentaremos o modelo das operações de retextualização proposto por Marcuschi, no qual dispõe dos seguintes procedimentos para retextualizar um texto:

- retirada de marcas fundamentalmente interacionais, de hesitações e de partes de palavras;
- inserção de pontuação (guiando-se pela entoação usada no oral);
- eliminação de repetições, de redundâncias e de paráfrases;
- substituição dos turnos por parágrafos sem modificação da ordem dos tópicos discursivos;
- introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e substituição dos dêiticos por verbalização acerca do contexto;
- reconstrução de estruturas truncadas e reordenação sintática;
- tratamento estilístico, alterando não só estruturas sintáticas como também seleção lexical;
- reordenação tópica do texto e da sequência argumentativa;
- agrupamento de argumentos condensando as ideias (Marcuschi, 2010, p. 75).

Percebe-se que esse modelo de operações envolvidas na retextualização privilegia a fidelidade temática do discurso oral e dá ênfase nas transformações envolvidas na linguagem, para que esta seja compatível à demanda de estruturação do texto que será elaborado (escrito). Contudo, o autor pontua que esse modelo não deveria ser tomado como uma fórmula, mas como um ponto de partida para as transformações de textos falados em textos escritos, de modo que eles possam transfigurar-se em produtos intencionalmente situados em interações sociais.

1.4 ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Ingedore G. Villaça Koch, no terceiro capítulo do seu livro *Argumentação e Linguagem* (2011), evidencia diferentes recursos empregados dentro dos enunciados que revelam a demarcação de argumentos nos discursos dos usuários da língua. Passemos agora para a explanação desses recursos argumentativos. De início, Koch destaca os tempos verbais do discurso, discutindo acerca de dois sistemas temporais, os quais possuem empregos distintos e normalmente não se combinam dentro do mesmo período, são eles:

grupo I - Indicativo: **presente** (canto), pret. imperf. composto (tenho cantado), fut. do pres. (cantarei), fut. do pres. composto (terei cantado), além das locuções verbais formadas com esses tempos (estou cantando, vou cantar.).

grupo II - Indicativo: **pret. perf. simples** (cantei), **pret. imperf.** (cantava), pret. mais que perf. (cantara), fut. do pret. (cantaria), e locuções verbais formadas com tais tempos (estava cantando, ia cantar etc.) (p. 35).

Conforme a autora, sempre que o locutor utiliza os tempos do **grupo II**, ele se torna um narrador (mundo narrado), e o destinatário, um simples ouvinte, por conseguinte, a situação comunicativa se desloca para o plano da consciência, localizado além da temporalidade, a qual deixa de ter validade enquanto o relato acontece (Koch, 2011). No entanto, a forma verbal **presente**, pertencente ao **grupo I**, é o tempo principal do mundo comentado, ele constitui uma atitude comunicativa que demanda engajamento e compromisso (Koch, 2011). Dessa forma, ao utilizar o primeiro grupo de sistema temporal, o falante assume uma atitude dentro do mundo comentado, ele não faz apenas um relato do acontecimento, mas participa ativamente junto do seu interlocutor no desenrolar da comunicação.

O próximo ponto discutido pela autora são as divergências quanto à noção de pressuposição. Koch pontua que a referência de uma proposição é o seu **valor de verdade**. Dessa maneira, caso uma proposição seja substituída por uma expressão que tenha o mesmo valor de verdade, essa proposição manterá a mesma referência (Koch, 2011). Levando isso em consideração, os pressupostos seriam os conhecimentos que o leitor já possuía em relação ao enunciado.

Além disso, Koch (2011) também aponta atos enunciativos que só podem ser feitos quando preenchidos por condições, as quais possuem exigências específicas. Essas são duas: as **subjektivas**, condições de sinceridade, compostas por um conjunto de sentimentos e emoções, imprescindíveis para que a ação seja considerada séria; e **objetivas**, importantes para que o ato possa se concretizar. Desse modo, por meio das pressuposições, o leitor/ouvinte compreenderá o sentido do enunciado, visto que trocas discursivas devem pressupor conhecimentos enciclopédicos presentes na bagagem cultural dos sujeitos.

A terceira marca linguística corresponde às modalidades do discurso, as quais são partes da atividade ilocucionária, pois “revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz” (Koch, 2011, p. 72). Dessa forma, modalidades como **crer** e o **saber** estão envolvidas em todos os tipos de enunciação, enquanto outras apresentam presença facultativa em relação ao enunciado ou ao texto, pois “os modais **querer, desejar, dever, poder** etc., implicam a existência do operador **crer ou saber**, os quais são considerados “um pressuposto geral das outras modalidades” (p. 80).

A pesquisadora afirma que ao produzir um discurso, o locutor revela suas intenções e atitudes diante do enunciado por meio de "atos ilocucionários" que constantemente se atualizam a partir dos modos de lexicalização que uma língua oferece, os chamados operadores modais. Tal recurso linguístico permite que o locutor estabeleça a distância que quer estar do enunciado que produz, seu grau de engajamento e a tensão entre os interlocutores (Koch, 2011).

A quarta estratégia destacada por Koch (2011) refere-se aos verbos performativos e a negação dentro de uma abordagem semântico-pragmática. Conforme a teórica, o falante, no ato da comunicação, não nega a força ilocucionária e sim, o tipo de força. Desse modo, ela aponta que os atos ilocucionários são divididos em dois subconjuntos: os que são de forças positivas e os de forças negativas. Posteriormente, Koch destaca

a existência de dois tipos de **negação lógica**, dependendo do contexto comunicativo que fazem parte do quadrado lógico:

A primeira trata da **qualidade**, negando universalmente não-p) e a que incide sobre a **quantidade**, negando a universalidade da atribuição (não universalmente p). A primeira constitui a forma forte ou exclusiva da negação e a segunda, a forma fraca meramente suspensiva (2011, p. 88).

Desse modo, através dessa duplicidade de negação lógica, é possível diferenciar os quatro vértices do quadrado lógico proposto pela autora. Ademais, Koch (2011) ainda pontua que a negação não pode ser vista como uma prática uniforme, pois existem predicados (complementares, polares, co-hipônimos) que, quando negados, podem produzir efeitos mais ou menos indefinidos que outros.

A quinta estratégia linguística diz respeito aos operadores argumentativos ou discursivos. Para Koch (2011), alguns desses operadores estabelecem hierarquias dos elementos numa escala, demarcando o argumento mais forte para uma determinada conclusão, por exemplo, *até*, *até mesmo*, *inclusive*, ou o mais fraco, como *ao menos*, *pelo menos*, *no mínimo*, ficando subentendido, no entanto, que existem outros argumentos mais fortes.

Os diferentes operadores argumentativos possuem diversas funções dentro dos discursos, desempenhando a função de elencadores dos enunciados e dos argumentos, de modo a estabelecer relações semânticas e frasais coerentes às intenções daquele produz o texto, que devem ser interpretadas e compreendidas pelo leitor/ouvinte.

A sexta estratégia concerne à argumentação e autoridade polifônica. Nesse mecanismo, Koch destaca que a presença de um discurso relatado se dá por meio das falas de **L** e **L'**. Nesse sentido, **L'** se configura como o tema ou tópico do enunciado de **L**, e o comentário se refere ao “conjunto de palavras que se qualifica **L'** por aquilo que é dito” (Koch, 2011, p. 137). Dessa maneira, a circunstância para que a polifonia se materialize é que o locutor **L** seja diferente do enunciadador de **L'**. Assim, o sentido das proposições dadas no enunciado dependerão das intenções do falante.

No que diz respeito a argumentação, Koch enfatiza a polifonia dentro da argumentação por autoridade, no qual esta possui duas formas: **autoridade polifônica** e o **raciocínio por autoridade** (analogias, recorrência, indução). Logo, os argumentos por autoridade utilizam, sobretudo, as opiniões de pessoas ou grupos de pessoas para comprovar uma ideia (Koch, 2011). Além disso, a autora aponta que os argumentos por autoridade diferem da argumentação por autoridade polifônica.

Desse modo, a utilização de argumentos por autoridade polifônica permite que o locutor não se porte de maneira autoritária em seu discurso; pode prever os argumentos de seu adversário de modo a incorporá-lo ao um novo discurso; trazer argumentos decisivos; adotar mecanismos de antecipação e suspense,

dependendo do contexto sintático e; conceder ao seu discurso um maior poder de convencimento (Koch, 2011).

Essas estratégias estruturam o discurso e oferecem base para a sustentação de argumentos tanto no que se refere ao caráter sintático do texto quanto aos sentidos fornecidos e sugeridos por ele. Assim sendo, esses recursos argumentativos serviram de base para a análise, presente no capítulo 4 deste trabalho, dos textos produzidos pelos alunos durante a aplicação desta proposta. Logo, no capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia utilizada para a realização desta proposta na escola-campo.

2 METODOLOGIA

Neste estudo, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, uma vez que foi elaborada a partir de materiais publicados por outros teóricos e pesquisadores acerca do tema, que serviram como apoio teórico para este estudo. Por meio deste tipo de investigação, é possível que o investigador colete informações relevantes que possam contribuir para a construção da sua fundamentação ou quadro teórico de sua pesquisa científica (Sousa et al, 2021). Nesse sentido, a bibliografia de um trabalho é fundamental para que o pesquisador produza novos estudos por meio de dados descritos e analisados outrora, servindo como um direcionamento comprovado que interliga fatos novos aos antigos.

Adota-se também os preceitos que envolvem a pesquisa-ação, a qual tem como foco a transformação da realidade e, por isso, demanda a participação dos membros do social para que aconteça, ou seja, trata-se de um trabalho efetivado por meio de ações cooperativas (Prodanov; Freitas, 2013) entre pesquisador e sujeitos-alvos da pesquisa. À vista disso, a pesquisa-ação é um método de pesquisa voltada não para uma simples análise da realidade, mas para busca de intervenções diretas no problema encontrado, intervenções essas que resultam na melhoria da qualidade de vida de pessoas advindas de grupos prejudicados por mazelas sociais.

A proposta de atividade foi desenvolvida em uma escola pública de Lago da Pedra/MA, localizada em um bairro periférico dessa cidade, sendo seu público-alvo crianças e jovens da classe popular. Desse modo, a turma escolhida foi o 9º ano B do ensino fundamental, composta por 34 alunos, na qual foram observadas certas dificuldades dos alunos em se manifestar de maneira oral e escrita diante de propostas didáticas colocadas pelos professores regentes.

A proposta de atividade aplicada e aqui analisada foi disposta em torno de uma sequência didática dividida em três módulos que envolvem o processo de retextualização do gênero oral debate regrado para o gênero textual dissertativo-argumentativo. Essa sequência foi desenvolvida no decorrer de um mês e oito dias, contemplando 22 aulas dadas entre o dia 8 de maio até o dia 16 de junho de 2023. Nos quadros a seguir está ilustrado como a sequência didática foi organizada e realizada.

ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO TRABALHO COM RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ORAL DEBATE REGRADO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE LAGO DA PEDRA

QUADRO 1 - MÓDULO 1 - O GÊNERO DEBATE REGRADO EM SALA DE AULA

Título do projeto	Oralidade e escrita em sala de aula: uma proposta de intervenção a partir do trabalho com retextualização do gênero textual oral debate regrado no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Lago da Pedra - MA.
Eixo temático	Oralidade
Temática da turma	Conhecendo o gênero oral debate regrado
Público-alvo	Alunos do 9ª ano
Tempo previsto	15 aulas de 50 minutos
Habilidades da BNCC	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc; (EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados
Recursos	Datashow; quadro de sala; pincel; notebook; apagador; papel.
Avaliação Final	Organização de um debate regrado cujo tema é <i>Eutanásia</i> , no qual o professor estará com um gravador a fim de registrar a discussão e será disponibilizado o áudio para que seja feita a transcrição pelos alunos.

Fonte: autoras (2023).

QUADRO 2 - MÓDULO 2 - UM OLHAR SOBRE O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Título do projeto	Oralidade e escrita em sala de aula: uma proposta de intervenção a partir do trabalho com retextualização do gênero textual oral debate regrado no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Lago da Pedra - MA.
Eixo temático	Produção de textos
Temática da turma	Pensando o texto dissertativo-argumentativo
Público-alvo	Alunos do 9º ano
Tempo previsto	4 aulas de 50 minutos
Habilidades da BNCC	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.); (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign

	e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
Recursos	Datashow; quadro de sala; notebook; pincel.
Avaliação Final	Análise de um texto dissertativo-argumentativo, apontando os aspectos citados em aula (tese, agentes, analogias, repertório sociocultural, dados estatísticos e argumentos).

Fonte: autoras (2023).

QUADRO 3 - MÓDULO 3 - RETEXTUALIZAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Título do projeto	Oralidade e escrita em sala de aula: uma proposta de intervenção a partir do trabalho com retextualização do gênero textual oral debate regrado no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Lago da Pedra - MA.
Eixo temático	Produção de textos
Temática da turma	Retextualização: ação e reflexão
Público-alvo	Alunos do 9º ano
Tempo previsto	3 aulas de 50 minutos
Habilidades da BNCC	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.
Recursos	Datashow; quadro de sala; notebook; pincel.
Avaliação Final	Produção de um texto dissertativo-argumentativo (de acordo com a posição assumida durante o debate) a partir da transcrição do áudio gravado durante a atividade 1.

Fonte: autoras (2023).

O corpus de análise deste estudo são as produções textuais feitas pelos alunos do 9º ano B do Ensino Fundamental do município de Lago da Pedra/MA. Das 20 produções recebidas, duas foram escolhidas para serem aqui analisadas, visto que assume-se aqui o critério qualitativo, e não o quantitativo.

Sendo assim, analisa-se na referida produção, primeiramente, a presença da estrutura textual requerida em um texto dissertativo-argumentativo, como: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Observa-se também quais conectivos ou operadores textuais os alunos utilizaram para ligar essas partes do

texto e suas ideias, e se eles apresentaram uma proposta de intervenção, bem como seus elementos, como: ação, o agente, modo e a finalidade.

Além disso, verifica-se os tipos de argumentos (exemplificação, autoridade, evidência, comparação, histórico, causa e consequência) usados pelos alunos, e, por último, discute-se acerca da presença de marcas linguísticas da argumentação (Koch, 2011) empregadas para construir argumentos, tanto a nível frasal quanto semântico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar a análise da produção textual e de seus elementos estruturantes, faz-se uma comparação entre a transcrição do debate regrado e os textos produzidos pelos alunos do 9º ano, em que evidenciamos alguns trechos em que a argumentação dos alunos é semelhante tanto no discurso oral quanto no escrito. Para isso, observa-se como os alunos constroem sua argumentação na oralidade e quais modificações realizam no momento da escrita do produto final (o texto dissertativo-argumentativo) para configurar uma retextualização, levando em consideração os aspectos levantados e discutidos em aula (módulo 1) acerca da diferença entre uma transcrição e o procedimento proposto por Marcuschi (2010).

No primeiro momento do debate, o grupo **a favor** argumentou da seguinte maneira: “eu acho que não, como eu falei é uma escolha da pessoa e suicídio, como eu acabei de falar, a pessoa faz com suas próprias mãos, e a eutanásia é pra tipo diminuir o sofrimento da pessoa, é todo um processo, tem autorização da pessoa, é com os médicos, no hospital. Tipo o suicídio pode cometer em casa sozinho porque não vai cometer um suicídio em público, né? Já a eutanásia, não” (transcrição).

Observa-se com o fragmento acima que o aluno faz a repetição do termo “tipo” para expor sua opinião, o que constitui uma marca linguística bastante presente em discursos orais. Ademais, o participante inicia sua fala utilizando a construção “eu acho”, mostrando a sua subjetividade durante o processo argumentativo. Tais aspectos ausentam-se quando transformado para o gênero escrito texto dissertativo-argumentativo, como podemos ilustrar no trecho a seguir: “A Eutanásia, é um ato de proporcionar morte sem sofrimento, a um doente com doenças incurável que causa dores insuportáveis [...]. A Eutanásia pode ser permitida, pois não é suicídio, Eutanásia é todo um processo, diferente do suicídio” (produção).

Verifica-se que o mesmo argumento é colocado na produção escrita, mas atendendo aos chamados procedimentos de retextualização, que englobam, entre os fatores, a retirada de marcas da oralidade. Dessa forma, o aluno explica como a eutanásia ocorre e por que ela se diferencia do suicídio utilizando um vocabulário mais ou menos amplo, isto é, sem apresentar vícios de linguagem.

Outro momento em que ocorre essa adaptação, está presente no seguinte excerto do debate: “não é uma pergunta, é só responder o que ela falou mesmo e, no caso, eu tava falando que é considerado

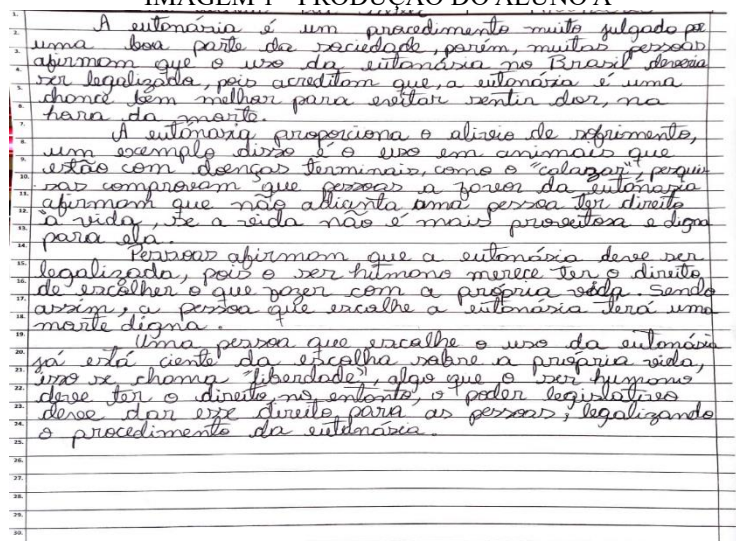
assassinato por conta que não é legalizado. Eu fiz essas pesquisas, e consideravam assassinato e ação tenha aqui a pessoa pode ser presa por ter realizado procedimento da eutanásia no paciente mesmo o paciente tenha escolhido a morte” (transcrição).

Nota-se que, o aluno faz uso de outras vozes (polifonia) para afirmar que a prática da eutanásia é considerada como um assassinato e, assim, comprovar sua concepção sobre o tema. A partir disso, observamos também que a polifonia pode ser utilizada tanto em discursos orais como em escritos, demonstrando que os diversos textos não são produzidos através do nada, mas por meio de uma gama de acepções realizadas anteriormente.

Tomando como base esse mesmo posicionamento, pontua-se que no fragmento “Mais no Brasil e diferentes, no Brasil a prática da Eutanasia ou do suicídio assistido e considerada crime, pela justiça brasileira, a Eutanasia praticada por um médico e visto como um assassinado” (produção), o aluno também utiliza um argumento polifônico, ainda que não tenha posto isso de forma explícita no texto, pois a sua afirmação de que a eutanásia é vista como crime do Brasil remete a um dado obtido por intermédio de pesquisas.

Analisa-se agora como os alunos organizaram suas ideias, utilizando a transcrição do debate regrado realizado em sala de aula, para a construção da argumentação no texto dissertativo-argumentativo através do processo de retextualização. Logo, abster-se-á de discutir acerca de desvios relativos à acentuação, gramática e/ou grafia. Assim, de um lado estará o texto produzido pelo aluno, e do outro, estará o mesmo texto digitado para que haja uma melhor organização e visualização do corpus de análise. Passa-se agora para a discussão dos dados.

IMAGEM 1 - PRODUÇÃO DO ALUNO A



ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO TRABALHO COM
RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ORAL DEBATE REGRADO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE LAGO DA PEDRA

ALUNO A

1 A eutanásia é um procedimento muito julgado por uma boa parte da sociedade,
2 porém, muitas pessoas afirmam que o uso da eutanásia no Brasil deveria ser
3 legalizado, pois acreditam que a eutanásia é uma chance bem melhor para
4 evitar sentir dor, na hora da morte.
5 A eutanásia proporciona o alívio de sofrimento, um exemplo disso é o uso em
6 animais que estão com doenças terminais, como o “calazar”, pesquisas
7 comprovam que pessoas a favor da eutanásia afirmam que não adianta uma
8 pessoa ter direito à vida, se a vida não é mais proveitosa e digna para ela.
9 Pessoas afirmam que a eutanásia deve ser legalizada, pois o ser humano merece
10 ter o direito de escolher o que fazer com a própria vida. Sendo assim, a pessoa
11 que escolhe a eutanásia terá uma morte digna.
12 Uma pessoa que escolhe o uso da eutanásia já está ciente da escolha sobre a
13 própria vida, isso se chama “liberdade”, algo que o ser humano deve ter o direito,
14 no entanto, o poder legislativo deve dar esse direito para as pessoas,
15 legalizando o procedimento da eutanásia.

Fonte: autoras (2023).

Ao visualizar a produção do aluno A, nota-se que o texto é estruturado em quatro parágrafos, dispostos em torno de 24 linhas. No primeiro parágrafo, o autor apresenta uma problemática em torno do uso da Eutanásia e, em seguida, apresenta a tese “a eutanásia é uma chance bem melhor para evitar sentir dor” (L3 e L4 - digitado). Observa-se, então, que o produtor do texto expõe seu ponto de vista, defendendo a utilização da prática da Eutanásia, por meio da afirmação de que ela proporcionaria menos dor ao ser humano.

Em seguida, o autor apresenta três tipos de argumentos – um por exemplificação, um por autoridade e um por senso comum. O primeiro tipo está presente no segundo parágrafo: “o uso em animais que estão com doenças terminais, como o ‘calazar’”(L6 - digitado). Tal argumento demonstra que o aluno faz uso, na produção textual, de seus conhecimentos enciclopédicos para defender o uso dessa prática pela medicina. Diante disso, o uso desse recurso possibilitou que o aluno apresentasse um fato empírico para comprovar sua ideia central e tornasse o texto menos simplório.

No mesmo parágrafo, o autor expõe o segundo tipo de argumento: “pesquisas comprovam que pessoas a favor da eutanásia afirmam que não adianta uma pessoa ter direito à vida, se a vida não é mais proveitosa e digna para ela”(L6, L7 e L8 - digitado). Ao utilizar esse tipo de recurso, o autor tenta enriquecer a sua argumentação, em relação ao tema, por intermédio do emprego da polifonia – a presença de outras vozes na construção do discurso. No entanto, o aluno não menciona a fonte da qual retirou a informação, e, por isso, a validade do enunciado se torna insuficiente.

Logo no início do terceiro parágrafo, o aluno expõe um argumento por senso comum: “pessoas afirmam que a eutanásia deve ser legalizada, pois o ser humano merece ter o direito de escolher o que fazer

com a própria vida” (L9 e L10 - digitado). Embora esse tipo de argumento não seja visto com bons olhos por avaliadores de provas, ele é empregado pelo autor, nesse contexto, para reafirmar sua posição diante do tema proposto com base em suas observações cotidianas.

No parágrafo final, o autor apresenta a seguinte proposta de intervenção: “no entanto, o poder legislativo deve dar esse direito para as pessoas, legalizando o procedimento da eutanásia” (L12-L15 - digitado).

Ao analisar esse fragmento, nota-se que o produtor do texto seguiu nossas orientações, dadas durante o processo de contextualização do gênero textual texto dissertativo-argumentativo, ao apresentar uma proposta de intervenção dentro do que seria o parágrafo de conclusão. Dessa maneira, o aluno destaca como agente da intervenção o Poder Legislativo, o qual deveria legalizar a prática da Eutanásia (ação do interveniente).

Contudo, apesar de expor uma proposta de intervenção, o autor não menciona o meio pelo qual a ação ocorrerá, e no que concerne à finalidade, ele a antepõe, colocando-a no início do parágrafo: “isso se chama ‘liberdade’, algo que o ser humano deve ter o direito” (L13 - digitado). Desse modo, devido à desorganização do parágrafo, o entendimento das ideias e a finalidade do texto ficaram comprometidos.

Quanto à utilização dos conectores ou articuladores textuais, percebe-se que o produtor do texto faz uso de alguns deles, por exemplo: “porém”; “como”; “pois”; “sendo assim”; “no entanto”. Desse modo, o uso desses recursos permitiu que o autor construísse a coesão do seu texto através de termos de ligação, o que, conseqüentemente, leva-nos a uma certa coerência das abstrações produzidas pelos sentidos fornecidos ao leitor.

O conectivo “**porém**” (L2 - digitado) é usado no texto para expressar ideia de contradição à afirmação anterior “A eutanásia é um procedimento muito julgado por uma boa parte da sociedade” (L1 - digitado). Com base nisso, a utilização desse articulador proporciona a criação de uma outra perspectiva à informação apresentada inicialmente por meio da contraposição de pontos de vista.

O próximo articulador textual identificado na produção é o termo “como” que, nesse sentido, é utilizado para introduzir novas informações: “doenças terminais, **como** o ‘calazar’” (L6 - digitado). Neste caso, o autor utiliza o articulador textual que induz a uma exemplificação a fim de comprovar sua tese de que a eutanásia é uma boa alternativa para evitar o sofrimento do ser humano.

O terceiro conectivo é apresentado em dois momentos: “**pois** acreditam que, eutanásia é uma chance bem melhor” (L3 - digitado) e “**pois** o ser humano merece ter o direito de escolher” (L9-L10 - digitado). À vista disso, o escritor utiliza o termo “pois” com o objetivo de explicar as sentenças postas anteriormente e, assim, dar continuidade a sua argumentação.

No terceiro parágrafo, o autor exhibe o quarto articulador textual “sendo assim” no seguinte fragmento: “**Sendo assim**, a pessoa que escolhe a eutanásia terá uma morte digna” (L10-L11 - digitado).

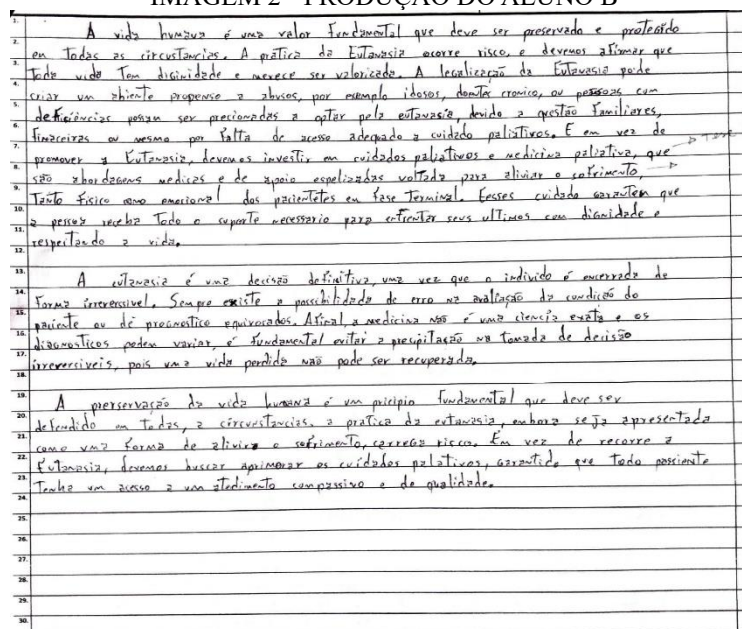
ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO TRABALHO COM
RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ORAL DEBATE REGRADO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE LAGO DA PEDRA

No texto, o autor faz uso desse recurso para concluir a ideia posta anteriormente, fazendo uma espécie de resumo, de modo a evidenciar sua posição perante a sua tese.

O último conector textual utilizado pelo produtor “no entanto” está presente no último parágrafo, posto da seguinte maneira: “uma pessoa que escolhe o uso da eutanásia já está ciente da escolha sobre a própria vida, isso se chama ‘liberdade’, algo que o ser humano deve ter o direito, **no entanto**, o poder legislativo deve dar esse direito para as pessoas, legalizando o procedimento da eutanásia”. O uso desse conectivo indica uma contradição das ideias, mas, nesse contexto, ele foi empregado de maneira errônea, visto que seria mais adequado utilizar um conectivo conclusivo, o qual daria um prosseguimento e um encerramento para o discurso.

Ao analisar os verbos utilizados pelo autor, constata-se que ele faz uso, na maior parte do texto, de verbos pertencentes ao mundo comentado (Koch, 2011), como os pertencentes ao tempo verbal presente: **afirmam, acreditam, proporciona, comprovam, merece e escolhe**. O emprego desse tempo verbal fez com que o texto fosse além de uma simples narração de fatos, o autor construiu e estruturou o seu posicionamento, engajando-se em defender sua opinião sobre o tema, assumindo, assim, uma *atitude tensa* (Koch, 2011), característica importante dentro do texto dissertativo-argumentativo. Desse modo, passa-se agora para a análise da segunda produção.

IMAGEM 2 - PRODUÇÃO DO ALUNO B



ALUNO B

1 A vida humana é um valor fundamental que deve ser preservado e protegido em todas as
2 circunstâncias. A prática da Eutanásia ocorre e devemos afirmar que toda vida tem dignidade e
3 merece ser valorizada. A legalização da Eutanásia pode
4 criar um ambiente propenso a abusos, por exemplo idosos, doentes crônicos, ou
5 pessoas com deficiências possam ser pressionadas a optar pela eutanásia, devido a questão
6 familiares, financeiras ou mesmo por falta de acesso adequado a
7 cuidados paliativos. E em vez de promover a eutanásia, devemos investir em
8 cuidados paliativos e medicina paliativa, que são abordagens médicas e de apoio espectralizadas
9 voltadas para aliviar o sofrimento, tanto físico como emocional dos
10 pacientes em fase terminal. Esses cuidados garantem que a pessoa receba
11 todo o suporte necessário para enfrentar seus últimos dias com dignidade e
12 respeitado a vida.
13 A eutanásia é uma decisão definitiva, uma vez que o indivíduo é encerrado de
14 forma irreversível. Sempre existe a possibilidade de erro na avaliação da
15 condição do paciente ou de prognóstico equivocados. Afinal, a medicina não é uma ciência exata
16 e os diagnósticos podem variar, é fundamental evitar a
17 precipitação na tomada de decisão irreversíveis, pois uma vida perdida não
18 pode ser recuperada.
19 A preservação da vida humana é um princípio fundamental que deve ser
20 defendido em todas as circunstâncias, a prática da eutanásia, embora seja
21 apresentada como uma forma de aliviar o sofrimento, carrega risco. Em vez de recorrer a
22 Eutanásia, devemos buscar aprimorar os cuidados paliativos, garantido que todo paciente tenha
23 um acesso a um atendimento compassivo e de qualidade.

Fonte: autoras (2023).

Analisando o texto, percebe-se que o autor não o estrutura adequadamente ao gênero proposto, pois além de utilizar muitas linhas no primeiro parágrafo, ele acaba separando-os com linhas soltas, o que acaba poluindo a visualização do texto para o leitor, tal aspecto vai de encontro com o que foi ministrado em aula, dado que foram fornecidas orientações acerca da estética dos parágrafos e de sua importância para que o discurso cumpra a sua finalidade.

No primeiro parágrafo, o produtor contextualiza sua posição, discutindo sobre o valor da vida e, posteriormente, expõe sua tese “A legalização da Eutanásia pode criar um ambiente propenso a abusos” (L3-L4 - digitado). A partir disso, percebe-se que o autor se posiciona de forma contrária ao uso da eutanásia, por meio de uma série de exemplos: “possam ser pressionadas a optar pela eutanásia, devido a questão familiares, financeiras ou mesmo por falta de acesso adequado a cuidados paliativos” (L5-L7 - digitado).

Essa construção possibilitou que o autor iniciasse a estruturação de sua argumentação, por meio da exposição de situações negativas que fortalecem seu ponto de vista e inserem o interlocutor no universo descrito pelo texto.

Todavia, o autor antecipa, nesse mesmo parágrafo, a sua conclusão: “devemos investir em cuidados paliativos e medicina paliativa, que são abordagens médicas e de apoio espectralizadas voltadas para aliviar o sofrimento [...]” (L7-L9 - digitado). Ao fazer essa antecipação da conclusão, o autor confunde o interlocutor, não deixando claro os argumentos, que seriam desenvolvidos nos parágrafos seguintes, prejudicando, nesse sentido, a organização que o gênero demanda.

Durante todo o escopo do texto, verifica-se que o aluno utiliza apenas argumentos por conceituação para validar sua tese, o que prova que ele não possui um conhecimento aprofundado sobre outros tipos de argumentos, necessários para que o texto tenha um maior desenvolvimento no que se refere a uma argumentação bem fundamentada.

No que tange ao uso dos articuladores textuais ao decorrer do texto, identificam-se três: “uma vez que”, “afinal”, e “pois”. A utilização de “uma vez que” no trecho “uma vez que o indivíduo é encerrado de forma irreversível” (L13-L14 - digitado), oferece para o enunciado o sentido de causa e consequência em relação à afirmação que a antecede: “a eutanásia é uma decisão definitiva” (L13 - digitado). Logo, o autor consegue interligar suas suposições por meio do esclarecimento de afirmações.

No mesmo parágrafo, há a presença do advérbio “afinal”: “Afimal, a medicina não é uma ciência exata e os diagnosticos podem variar ” (L15 - digitado). Esse conectivo é usado para indicar a conclusão do argumento, facilitando a sequenciação dos fatos, bem como a compreensão que o interlocutor faz daquilo que foi lido.

O último operador identificado na produção é o “pois” que aparece da seguinte forma: “pois uma vida perdida não pode ser recuperada” (L17-18 - digitado). Como na produção do aluno A, o conectivo “pois”, aqui, inicia uma explicação sequencial para o que foi discutido e, dessa maneira, finaliza o terceiro parágrafo, culminando em um possível convencimento por parte do leitor.

Quanto ao uso dos mecanismos argumentativos propostos por Koch (2011), é possível visualizar a utilização de um verbo performativo de negação que se apresenta no fragmento a seguir: “A medicina não é uma ciência exata” (L15 - digitado). Ao empregar esse fator argumentativo, o autor tenta invalidar a sentença de que a medicina seria um método confiável. Assim, o uso desse verbo performativo de negação, permite que o produtor altere o sentido do discurso de modo a fazer com que o leitor tenha outra concepção sobre a temática.

Diante do exposto, verifica-se que a estrutura do texto dissertativo-argumentativo configura um aspecto imprescindível para que uma argumentação seja desenvolvida, considerando o papel conferido a esse gênero no meio social. Além disso, o uso de conectores ou articuladores textuais possibilitou que os alunos organizassem seus argumentos dentro das produções, ao passo de guiar o leitor ao longo do texto de forma coesa e coerente. O estudo demonstrou ainda que o texto dissertativo-argumentativo demanda a ativação de determinados mecanismos argumentativos, como as modalidades do discurso, tempos verbais, pressuposições, verbos performativos, operadores argumentativos e polifonia, para garantir a presença da argumentatividade e da retórica no discurso.

4 CONCLUSÃO

O trabalho com a produção de textos em sala de aula, quando concebido através do ensino de gêneros textuais, contribui para que o aluno seja capaz de diferenciar e produzir discursos que circulam em diferentes esferas sociais e que desempenham funções comunicativas diversas. Nesse sentido, o ensino dos gêneros debate regrado e texto dissertativo-argumentativo possibilita que o aluno desenvolva tanto os conhecimentos linguísticos, discursivos e sociais, que envolvem esses gêneros, como o saber que abrange a capacidade de persuasão e de argumentação.

Neste estudo, foi possível verificar que a retextualização é um método pertinente para o trabalho com os gêneros textuais, pois engloba procedimentos cognitivos e linguísticos variados, os quais levam a uma maior percepção de como os textos orais e escritos são estruturados e produzidos. Dessa forma, a retextualização de um debate regrado para o texto dissertativo-argumentativo confere ao sujeito o poder de transformar um discurso em outro, percebendo suas diferenças, como a estrutura, e as semelhanças, como a argumentação.

Em função disso, os sujeitos-alvo desta pesquisa conseguiram alcançar a organização necessária para a produção de uma redação, contemplando, assim, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, a despeito de um ou outro cometer alguns equívocos. Constatou-se também que os alunos atenderam aos mecanismos de transformação que envolve a retextualização, utilizando, por exemplo, frases diretas e trocas vocabulares, que tornam o sentido do texto explícito.

Além disso, apesar de alguns desvios de sentido, os alunos procuraram empregar os conectores ou articuladores textuais para tornar o texto mais fluido e articulado. Outrossim, dentro das produções, percebemos a ocorrência de mecanismos argumentativos que demarcaram a construção da argumentação dos autores. Esses recursos fortaleceram, semântica e sintaticamente, o posicionamento do aluno ao decorrer do texto.

O desenvolvimento desta proposta pode contribuir para pesquisas educacionais e pedagógicas que busquem refletir de maneira mais aprofundada acerca de como trabalhar e desenvolver gêneros textuais orais e escritos em sala de aula. Além disso, pode servir como um direcionamento e base para futuras discussões acadêmicas que procurem se debruçar sobre o aspecto argumentativo dos discursos, sobretudo, no que concerne aos gêneros debate regrado e texto dissertativo-argumentativo.

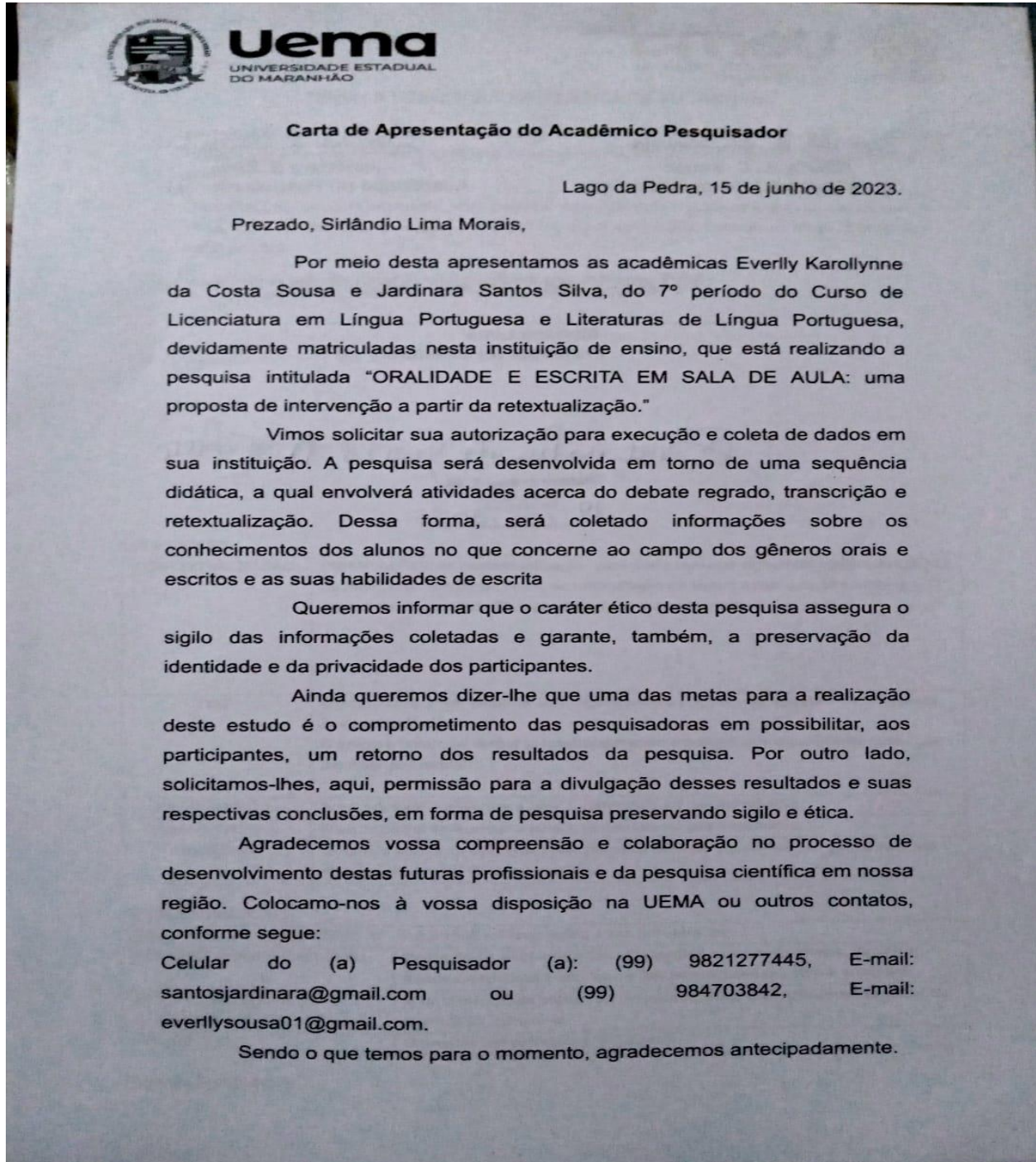
Assim sendo, durante a aplicação dessa intervenção, evidenciou-se que, no âmbito escolar, o trabalho com os gêneros orais têm pouca visibilidade, o que acaba interferindo de maneira negativa na aprendizagem do aluno. Logo, o processo de retextualização é um meio pelo qual o docente pode contemplar ambas as modalidades da língua, fornecendo um novo olhar sobre o ensino dos gêneros textuais orais e escritos que permeiam o contexto sociocultural dos sujeitos/alunos, possibilitando-os a internalização de mecanismos linguísticos para construção de diferentes textos orais e/ou escritos.

REFERÊNCIAS

- ALFAIATE, Pedro Miguel Santieiro Mendes. **Oralidade em sala de aula**: momentos de ensino e aprendizagem Relatório de estágio de mestrado em ensino do Português/Francês no 3 ciclo do ensino básico e secundário. Relatório (Mestrado), set. 2012. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/9169>. Acesso em: 8 abr. 2023.
- CANTARIN, Márcio Matiassi; BERTUCCI, Roberlei Alves; ALMEIDA, R. C. A análise do texto dissertativo-argumentativo. **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, p. 73-84, 2016.
- CARVALHO, Juliana. Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa: a oralidade em sala de aula. **Educação Pública**, 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/18/linguiacutestica-aplicada-ao-ensino-de-liacutengua-portuguesa-a-oralidade-em-sala-de-aula>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**, v. 1, p. 29-40, 2011.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. São Paulo: Unicamp, p. 5-60, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto. 2009.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2010) Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez. 133p. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 15, 2003. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/431>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo?. **Linha d’Água**, Campinas - SP, n. 15, p. 41-62, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37233/39954>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3º ed. Mercado de Letras. Campinas: São Paulo, jul. 2011.
- SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 19 dez. 2023.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANEXOS

1 - Carta de apresentação das pesquisadoras



ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO TRABALHO COM
RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ORAL DEBATE REGRADO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE LAGO DA PEDRA



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

Everly K. C. Sousa

Everly K. C. Sousa
Acadêmico (a) Pesquisador (a)

Jardinara S. Silva

Jardinara S. Silva
Acadêmico (a) Pesquisador (a)

Mariana Lima da Silva

Mariana Lima
Professor (a) Orientador (a)

Terezinha de Jesus A. Silva

Terezinha de Jesus A. Silva

Diretora Adjunta

Port. Nº 033/2021

19/06/2023